



TITLE:

<研究論文>パイディア計画の20年：
何が批判され、何が実践されたか

AUTHOR(S):

赤沢, 早人

CITATION:

赤沢, 早人. <研究論文>パイディア計画の20年：何が批判され、何が実践されたか. 教育方法の探究 2003, 6: 17-25

ISSUE DATE:

2003-03-31

URL:

<https://doi.org/10.14989/190281>

RIGHT:

パイディア計画の20年

—— 何が批判され、何が実践されたか ——

赤 沢 早 人

1. はじめに

本稿が考察の対象とするのは、1980年代の米国教育改革論議のなかでひとときわ精彩を放ち注目された、パイディア計画 (Paideia program) である。パイディア計画とは、教育哲学者のアドラー (Mortimer J. Adler) が主宰するパイディア・グループによって立案・実践された、学校教育改革プログラムである。アドラーは、『危機に立つ国家』が勧告される前年の1982年、パイディア計画の理念を謳った『パイディア提言』を刊行。その後続けて『パイディアの問題と可能性』(1983)、『パイディア・プログラム』(1984) を刊行するなかで、パイディア計画は80年代の米国教育改革論議の最前面に躍り出ることとなった¹。

計画が発表された当初、このパイディア計画には多くの賛同の声が寄せられた一方で、厳しい批判の声も浴びせられた。ただこうした賛否の声はもっぱら計画や立案のレベルでの議論にとどまり、学校教育改革というきわめて現実的な対応を迫られるべきものであるにもかかわらず、やや理論的な側面にとどまっていた印象を拭えなかった。

これに対して、次の90年代は「実践化」の時期であった。88年に全米パイディア・センター (National Paideia Center : 以下 NPC と略) がノースカロライナ大学教育学部内に設立されると、ここを拠点に次々と実践の輪が広がっていく。現在では、全米で数百を超える学校がパイディア・スクールとして実践を続けている²。

このように、パイディア計画は、計画化の80年代と実践化の90年代という二つの時期を経験して、ようやく一つの学校改革論としてより生産的な議論を行うための下地ができたと言える。言い換え

れば、パイディア計画は、ようやく理論・実践の両側面から総合的に点検され、評価されることが可能になったということである。そしてこれからの10年は、パイディア計画にとって、計画と実践とを突き合わせて点検・評価し、計画・理念のレベルでの再構成を行うとともに、パイディア・スクールでの実践をより改善していくための時代にならねばならない。そのためにも、これまでにパイディアが何を計画し、そして何を実践したのかを現段階で点検・評価することは、きわめて重要な作業であると思われる。

ところが、パイディア計画をめぐるのは、80年代の中ごろに理論的な議論が激しくたたかわされた反面、パイディア・スクールでの実践的な取り組みに関する考察がほとんどなされていない。とりわけ90年代以降では、NPC が直接関与したものを除くと、そうした取り組みは、パイディア・スクールでの実践報告として散見できる程度になっている。

そこで本稿では、実践という契機からパイディア計画の全体像を再構成していくための基礎作業として、80年代にこの計画がどのように批判され、90年代にその実践が何を志向したのかということ、すなわち計画と実践の「間」を明らかにすることを目的とする。そのために、まずパイディア計画が80年代の半ばまでに提出した教育改革計画の特質について整理したあと、これに対する批判について検討する。さらに、90年代以降のパイディア計画の実践化の動向を、理念レベルで提出された80年代の批判の諸点を手がかりにしながら整理することで、パイディアの現状と課題とを明らかにする。

2. 80年代のパイディア計画

(1) パイディア計画の教育思想的立場

パイディア計画は、アドラー一人による勧告ではなく、パイディア・グループの総意という形式をとったため、これを教育思想的に位置づけることはきわめて困難であると言えよう。パイディア・グループは、後にアカデミック教科重視の立場から教育改革関係の単著を刊行するボイヤー (Ernest L. Boyer) やサイザー (Theodore R.Sizer)、基礎教育協会 (Council for Basic Education) を率いて3 R's教育の徹底化を主張したグレイ (Dennis Gray)、そして第二次大戦前には古典主義者 (Classicalist) として進歩主義教育を厳しく指弾したアドラーなど、実に多様な立場の人々で構成されたワーキング・グループであった。

しかしこうした違いを超えて、このグループが大同団結的に掲げた教育思想が「自由教育 (liberal education)」であり、初等・中等学校の総合 (comprehensive) 化であった。ここでの「自由教育」とは、アドラーがかつて積極的に主張していた自由七学科 (seven liberal arts) 的な内容を含みつつも、実際的には「特殊化された」(specialized) 職業教育の排除という教育課程レベルでの方針を意味するものであった³。他方、総合化の思想からは、単線型学校制度 (one-track system) が志向された。そして、現在の学校が、「自治能力のある市民としての義務や、人間としてのよい生活に不可欠な知性や精神を享受する」⁴という教育の可能性を閉ざしていると批判しながら、「すべての子どもに、同じ量の公教育すなわち同じ在学年数を与えるだけではなく、一人の例外も無くすべての子どもに、同じ質の教育を確実に与えることで平等な教育の機会を用意する」⁵というジョン・デューイ (John Dewey) のテーゼを、パイディア・スクールの機能的な目標として継承することを宣言したのである。

さらに、これらの思想に生涯学習の観点を織り込む形で、改革される学校の教育目標が次のように掲げられた。すなわち、「上級学校、成人社会、

あるいはその両方で、学習を継続していくために準備すること」⁶である。より分析的には、3つの下位目標が設定された。第一に、人生のあらゆる側面で「あらゆる人が個人的な発達のために、社会が提供する全ての機会を利用できるよう準備する」こと。第二に、民主社会における「市民としての義務と責任の遂行に向けて適切に準備すること」。第三に、「社会にあるすべての職業に共通する基礎的技能を与えること」⁷。このようにパイディア計画では、個人的な精神や知性の陶冶という古典的な「自由教育」の発想を、民主主義社会における望ましい市民像の中に読み替えることで、職業的ではないという意味も含めて、きわめて一般的な学校改革を目指そうとしたのである。同時代に勧告された教育改革論が、80年代初頭の米国の深刻な経済危機の打開を明確な課題意識に据えながら、多分に経済的・産業的な色彩を濃くしていたことと比べると、この計画はつとめて「教育的」な教育改革計画であったと評価できよう⁸。

(2) パイディア計画の教育方法的立場

以上の教育思想レベルでの勧告は、パイディア計画の中核を言明したものには違いないが、一般的で壮大なスローガンでもあった。他方、学校教育改革の真価は、こうしたスローガンを実現するための方法論 (メソドロジー) の具体的な開発のいかんにかかっていると言っても過言ではない。それでは、パイディア計画はこのレベルでどのような勧告を行ったのか。

パイディア計画は、学校教育 (改革) の方法論である教育方法のレベルでは、一言で言えばきわめて適材適所的な勧告を行った。すなわち、まずパイディア・スクールの授業目標を、(1)組織化された知識の獲得、(2)知的技能の育成、(3)理解力・洞察力・美的鑑賞力の伸長に分類する⁹。そして、この各目標に対応する教育内容、指導法、学習法、教材教具、クラスサイズ等を決定するという発想である。こうして勧告されたのが、3つの柱 (The Three Columns) と呼ばれる教育課程モデルであった (資料1)。このモデルは、パイディア計画の諸勧告のうち、とりわけ授業実践に直接

関わる人々の注目をもっとも集めたといえる勧告内容であり、90年代になっても、形を少しずつ変えながらもパイディア計画の「ユニークな授業方略」¹⁰として継承されていく。また、パイディア計画が紹介されるときには、ほとんどの場合このモデルの構造が説明される¹¹。

第1の柱では、知識の体系への導入として、組織化された知識を教師から生徒へ伝達する教授的授業（Didactic Teaching）が行われる。ここでは、クイズや問答など、授業での生徒の受動性を緩和するための方法が提案されているものの¹²、基本的には講義形式のいわゆる座学の形態をとる。そして、導入された知識を操作・適用するための練習が、第2の柱のコーチング（Coaching）である。これはチューター制が理想とされ、それが実際的に不可能な場合でも、小集団形式での指導を行うことが勧告された¹³。さらに、導入され、操作の練習が行われた知識に関わる概念や価値を、生徒同士の討論（ソクラテス・セミナー）を通して探究する授業形態が、第3の柱であるセミナー（Seminar）である。

このように、教育内容としての組織的な知識のあり方に3種類の授業形態から接近し、第1の柱から第2、第3の柱へ進むにつれて、諸教科の知識内容の理解を深化させるというのが、3つの柱の主旨であった。ここで示した授業形態を一目して分かるように、その各々はそれほど革新的なものではない。しかしこの3つの柱を、第1の柱から第2の柱、さらに第3の柱の順に重要度の傾斜をかけ、なおかつそれを教師個人の自覚と責任とに任せきるのではなく、組織的・計画的な形で実現しようとした点に、パイディア計画の教育方法上の特質を見出すことができよう。

資料1 3つの柱モデル

	第1の柱	第2の柱	第3の柱
目標	組織化された知識の獲得	知的技能の育成——学習技能	観念と価値についての広範な理解
方法	教授的授業／講義と応答／教科書とその他の補助教材	コーチング、練習および監督下での実習	産婆法またはソクラテス式問答法／能動的参加
領域 操作 活動	【領域】言語・文学と芸術／数学と理科／歴史・地理と社会科	【操作】読み方・書き方・話し方・聞き方／計算・問題解決・観察・測定・概算／批判的判断力の練習	【活動】教科書でない書物や他の芸術作品についての討論と芸術的活動への参加。音楽・演劇・映像芸術など

出典）Adler, M. J. *The paideia Proposal: An Educational Manifesto*, Macmillan, 1982. p.23. をもとに筆者が再編成。

3. パイディア計画に対する批判

以上のように、パイディア計画は12年間の学校教育に亘る一般的な教育改革計画であり、そうであるがゆえに当初はかなり概括的なものであった。そのためこの計画に対しては、思想や方法に大枠では同意できるものの、勧告が抽象的・理念的であるので、より具体的な指針を早急に示してほしいとする声が多く聞かれた¹⁴。

その一方で、こうした声と並行して、とりわけ80年代の中ごろ以降にかけては、その思想的・理念的なレベルでの勧告内容に対して厳しい批判の声も寄せられるようになった。これには大別して3種類の観点があると考えられる。順に整理していくことにしよう。

(1) 思想的批判——平等観をめぐる

第一に、パイディア計画の提起した平等観をめぐる教育思想的な批判である¹⁵。この批判はアドラーが主張した「結果の比例的平等」（proportional equality of results）という平等観を巡って顕在化することとなった。

「結果の比例的平等」とは、「性質の点」（in kind）における教育成果の平等は堅持しながらも、「程度の差」（in degree）における教育成果の差異は容認するという平等観である。すなわち、すべての子どもは、個人的な差異を超えて人間性という点ではすべて平等に開かれているから、この人間性を陶冶するための教育内容が子どもごとに異なってはいけない（性質の平等）。しかし、子どもの能力の上限には個人的な差異があるから、すべての子どもに同じ程度と量の学習成果を期待することはできない（程度の差異）。ただ、その子どもの能力の上限まで学習成果を習得させられれば、その状態はすべての子どもにとって平等で

ある（「結果の比例的平等」）というのである¹⁶。

この平等観に対し、松浦良充は次のように批判した。「…機会の平等にもかかわらず、結果の不平等は個人の才能や素質における不平等に基づいて、すべての子どもが同じ量の（程度の）学習成果を結果としてあげることが期待できない、というのである。…このようにアドラーが、能力差に応じた学習の『程度』と『結果』の点で不平等を容認していることは、民主主義の実現をめざして同一目的のもとで同一の教育課程をすべての子どもに提供するというパイディア案の構想と論理的に矛盾するのではないだろうか」¹⁷（「…」は引用者による中略）。すなわち、「結果の比例的平等」とはレトリックにすぎず、結局は先天的な能力や学習環境の差異が学習成果の差異に直結するという点を批判したのである。

しかしながら、こうした批判に対しては、そこでいう学習成果の差異が無限定的に大きければたしかに「結果の不平等」と断ぜざるを得ないものの、その差異の前提として、すべての子どもに共通する最低必要量の保障という発想を組み込めば、それほど単純に不平等と論断することもできなくなるだろう。このような平等観をめぐる議論からは、実際のパイディア・スクールに最低必要量の発想が位置づいていたのかどうか、そしてそれがパイディア計画の平等観に抵触しないのかどうかという視点が導出されることとなった。

(2) 教育内容批判——文化規定性をめぐって

第二に、パイディア計画が勧告する教育内容をめぐる批判である。その論点を要約すると、次のようになる。パイディア計画は、ギリシア・ローマ時代以来のグレート・ブックス（Great Books）を教材とし、そこにある知識や概念、価値を「永遠の真理」として子どもに教え込もうとしている。このように、パイディア計画の勧告する教育内容は、ギリシアとローマを起源とするヨーロッパ文化からの規定性がきわめて強い。この意味でパイディア計画は古典主義の復古であり、米国教育界の進歩に逆行するものであると¹⁸。

こうした批判は、パイディア・グループの主宰

であるアドラーが古典主義の立場に立つという認識から来るものがほとんどである。だが、アドラー個人の思想的立場とパイディア・グループの総意としての計画全体の立場とを同一視して批判することには、いささか強引さが目立つ。実際に、パイディア計画の側は、グレート・ブックスを教材の一部として認めることは事実であるが、これはそこに教育内容となる永遠の真理があるからではなく、他の教材と同じように、たんに意見が対立し、討論の形をとりやすい価値・概念が含まれているからであると当初から説明している¹⁹。

さて、こうしたパイディア計画の教育内容の文化規定性については、以上のようなアンチ古典主義的な批判だけでなく、80年代後半以降にあらわれたいわゆる批判的リテラシーの立場からの批判も当然あったものと思われる。この立場からはっきりと批判した論考が管見の限り見つからないのであくまで想定に過ぎないが、パイディア計画がマイノリティ等の文化性についての認識が甘いと批判されること、また、教材にしてもグレート・ブックスだけではないにせよ、デフォーやシェークスピアなどの欧米主流文化のものが多く推奨されていることを勘案すると、おそらくこの立場からは、彼らからはハーシュ（E. D. Hirsch Jr.）らの文化的リテラシーの立場を批判したときと同じ視点からの批判があったことが十分に想定できる。すなわち、パイディア計画の教育内容は、欧米の白人中流文化に規定されており、マイノリティの子どもがそれを習得するのは、文化的に見て圧倒的に不利である。ゆえにこうした教育内容の習得度に決定的な格差が生じた結果、学校はいつまでも文化的な格差を再生産すると。

パイディア計画は、時代的な要請として、以上のような批判にも応えてゆかねばならなかったと思われる。

(3) 経済・階級的批判

第三に挙げられるのは、米国の経済・生産労働にかかわる階級性に対するパイディア計画の認識の甘さを指弾した、ネオ・マルクス主義的な立場からの批判である。その批判は、現在の社会状況

における経済的な不平等、あるいはその実質的な階級性に特別な配慮を払わないまま「すべての人に同じ質の教育」を提供しようとする、結果として卒業後の子どもたちの経済的な階級性が温存されるという論旨であったとまとめられよう。たとえばカーノイ（Martin Carnoy）やベリー（Mary F. Berry）は、以上のような立場からパイディア計画を批判し、自由教育的な一般職業教育に固執するのではなく、専門的な職業訓練を含むビジネス教育を直接的かつ積極的に位置づけねばならないと提言した²⁰。

さらに同様の立場からパイディア計画をもっとも辛辣かつ徹底的に批判したのが、アップル（Michel J. Apple）であった。アップルは、パイディア計画の勧告内容はすべて中産階級の子どものに焦点が合っているために、「（この計画が主唱する）アカデミック知識は労働者階級やマイノリティの人々の実際生活にとっても将来の経済的な軌道にとっても直接にはほとんど意味をなさない」²¹（括弧内は引用者による）とする。そして、パイディア計画は資本家や右翼勢力による社会統制の有効な手段として悪用されかねないと述べるとともに、社会の階級性に対する認識を改めない限り、その所期の目的はほとんど実現されないとした。

アップルは、先のカーノイらのように具体的な代替案を示さず、むしろ彼らのように専門職業訓練を短絡的に支持することには違和感を持っていた。だが、少なくとも、教育者が米国の社会構造の各局面に蔓延する階級性を明確に理解することが、学校改革に向けての肝要な第一歩であると主張したのである。

以上のような、社会的・経済的階級性の観点からの批判に対して、パイディア計画もまた一定の回答を準備することが求められたのである。アドラーはすでに83年の段階で、こうした批判に対して、「この問題については『パイディア提言』第11章で明確に言及している」²²と反論していた。しかしながらこの「反論」を実際に見てみると、マイノリティの子どもの経済的地位の不確実さに同情的に言及しながらも、一方でそれは「経済的・

物質的利益のみを一面的に重視している」からそう見えるのであって、「真のよい生活」は金銭や物質的利益以上のところにあると主張することにとどまるものであった²³。これは、明らかに一般的で抽象的な言辞であり、経済的・物質的に豊かになりたいという労働者階級の人々の切実で具体的な要求そのものに対して答えを出し得ているものではない。やはりある種のすり替えの論理であったと言わざるを得ない。

パイディア計画の側からは、経済的な階級性や不平等の再生産についてのこれ以上の理論的な回答は出されていない。そのため、それでもなおパイディア計画が経済的な階級性を再生産しないと断言できるようになるためには、いちど実践のレベルに進めて、すなわちパイディアを卒業した子どもたちの経済的・職業的な自己実現をつぶさに見取って実証的に精査していくことが必要になってくるものと思われる。

4. 90年代のパイディア ― 何が実践されたのか？

パイディア計画は、以上のような大きく3つの観点からの重要な批判を課題としながら、本格的な実践化の時期を迎えることとなった。次に、80年代に提出された諸批判を手がかりとして、90年代のパイディア・スクールにおいて行われた実践の一般的な傾向を整理しながら、その実践がどこに向かって進んでいるのかを探ってゆくことにしたい。

(1) 実践への本格的傾斜 ― 3つの柱の再構築

まず、90年代のパイディアがより授業実践のレベルで本格的な取り組みを進めている象徴的な事項を紹介する。先述の3つの柱の再構築である。

アドラーが82年に勧告した3つの柱は、あくまでも教育課程編成上の骨子であり、単元構成や授業のレベルで活用するにはあまりにも概括的すぎるものであった。それとともに、第1の柱の「領域」の欄に各教科が配当されていること等、誤解を招きかねない記述もあった。そこで90年代に入ると、各柱を実践レベルで詳述することと並行して、この3つの柱の記述の全体を書き換える作業

が、NPCを中心として進められるようになる。
現在NPCのホームページでは、資料2のような
3つの柱が掲載されている。

資料2の「項目」は筆者が補足したもののだが、
オリジナルと比べると、明らかに目標・内容・方
法・評価の教育課程サイクルを意識しながら、各
項目の記述を再構成していることが分かる。とり
わけこの3つの柱を単元構成のモデルとして見た
場合、「評価」の項が追加されて、ループリック
や評価シートなどの具体的な評価方法が提示され
たことは特筆すべきことであろう（後述）。

90年代以降のパイディア関係の論考では、この
3つの柱の各柱が具体的に解説され、実践例が紹
介されることがほとんどである。パイディア計画
はもともと、幼稚園・小学校入学前後のヘッド・
スタートや保護者に対する啓蒙などの、学校運営
全体を包含する改革案であったが、現在のところ
人々の関心は、とくに3つの柱の具体化をめぐる
形での授業実践の改革のほうを強く指向している
と言ってよいと思われる。

それでは次に、この3つの柱をめぐる授業実践
レベルでの提唱を整理していくことにしよう。

(2) 3つの柱の具体化

授業をめぐるパイディアの課題意識は、当初か
ら基本的に変わっていない。すなわち第一に、事
實的・個別的知識を教授する授業形態（第1の柱）
の授業全体に占める価値と時間を相対的に減らす
こと。第二に、授業において知的技能の練習と概

念的知識の探究を明示化し、それに特化した授業
を組織することである。

第一の点に関しては、第1の柱の時間を全体の
10～15%以内と具体的な数値をあげて制限するな
ど、知識や知的技能にコミットするパイディア計
画が安易な知識の教え込みに陥らないための配慮
がなされている。

また第二の点に関係して、単元の構成とその排
列を考えた場合に、第2の柱と第3の柱のどちら
を中核にするのかに対しては、いまだパイディア
の内部でも流動的で統一的な見解が示されていな
いようである。もちろん、パイディア計画のオリ
ジナルの勧告にそのまま準拠すれば、獲得した事
實的知識（第1の柱）を知的技能を用いて操作し
ながら（第2の柱）、その知識が持つ価値や意味
を探究していく（第3の柱）と言うわけであるか
ら、単元は第3の柱に向かって収斂されていくと
いうことになる。そうすると、先に探究させたい
概念・価値（概括的知識）があり、それに向かう
べく事實的知識と知的技能の授業が構成されるこ
とになるし、同時にこのような複数の概念・価値
を順序だてることで、単元が排列されることにな
る。実際に80年代の時点では、パイディア計画を
学校に段階的に導入する場合は、まず第3の柱か
ら導入することが推奨された²⁴。また、探究させ
たい諸概念についても、「正義」「市民」「意見」
など、102の概念リストが作成されている（残念
ながら排列の方法には触れられなかった）。

資料2 新・3つの柱モデル

項目	第1の柱	第2の柱	第3の柱
名称	教授的授業 (Didactic Instruction)	コーチング (Coaching)	セミナー (Seminar)
目標・内容	基礎的な「知っておくべき情報」を獲得させること	読み・書き・計算・観察のような学習の技能を伸張させること	概念・概念・価値に対する理解を向上させること 知的・社会的技能を涵養すること
	組織化された知識の獲得講義	知的技能の発達	価値や概念についての理解の向上
方法	講義、演示、ビデオ、読み	教師がまずモデルとして文章を書き、パラグラフを読み、問題解決をし、対応するための仮説を立てる。	テキストについてのオープン・エンド式の質問によって構成される共同的・知的対話 (dialogue)
評価	伝統的な短答式・多肢選択式のテスト	チェックリストやループリックを用いた、パフォーマンス課題やプロジェクト作業	セミナー前後に用いる、自己目標・討議・著述を含んだツールや過程 (シート)
留意	生徒を受身にさせやすい形態であるので、全授業時間の10～15%に限定する。	適切な文脈で技能を発達させるために、コーチ・プロジェクト (Couched Project) と呼ばれる単元を利用する。全授業時間の60～70%を占めるのが理想的。	全授業時間の15～20%を占める。

出典) National Paideia Center (NPC), "Philosophy & Methodology: Columns of Instruction" NPC Homepage. <http://www.paideia.org/phil/columns%20of%20instruction.htm>, 2003.1.9. より筆者が図表化。

このような第3の柱を中核に単元の全体を構成するあり方に対して、最近になってこれとは異なる形でのアプローチが登場してきた。それは、第2の柱（コーチング）の教育内容である知的技能の練習と育成を単元構成の中核としながら、第1の柱や第3の柱へと随時リンクしていくという「コーチ・プロジェクト」（Couched Project）と呼ばれる方法である。

このコーチ・プロジェクトで留意せねばならない点は二点ある。第一に、コーチ・プロジェクトの単元の展開では、中核的な教育内容とされる知的技能の練習が、ある主題（例として「海」「ベトナム戦争」「フィクションの語り」などが挙げられている）の探究の文脈の中に位置づけられようとしていることである。ここでの「プロジェクト」に、キルパトリック以来の歴史的な意味合いが込められているかは定かでないが、ここには具体物の生産に主眼を置く構成的活動としてのプロジェクトだけではなく、探究の文脈に知的技能を位置づけることで、子どもがその練習に自然な形で向かわせると言うような、目的的活動としてのプロジェクト概念が含意されているように思われる。

第二に、コーチされる知的技能として、いわゆる3R'sだけでなく、「データの活用」「推論」「方向付け」「メタ認知」などの知的操作や思考の技能に主眼が置かれていることである²⁶。90年代以降のパイディア・スクールでは、とりわけこうしたいわゆる高次の知的技能の育成が意欲的に取

り組まれるようになり、知的技能のためのルーブリックや評価シート等の評価方法・用具を積極的に準備しながら、これらの育成の成果が目に見える形で表れるようにすることが盛んに訴えられている（資料3、資料4参照）。

現在 NPC のセンター長を務めるロバーツ（Terry Roberts）によれば、このようなコーチ・プロジェクトが提唱されるようになったのは90年代半ば以降であり、その意図は3つの柱の各々の授業を統合する（integrate）ことにあったという²⁶。たしかに、目標や内容によって授業形態を分化するという3つの柱の発想には、各柱ごとの展開がバラバラになる危険性が常につきまとうため、これらをまとめ上げてひとつのクラスとしての全体性を保っていくための配慮が当然必要となってくる。そのための配慮として、コーチ・プロジェクトの方法が立ち上げられたこと自体には問題はない。しかしながら、授業の全体性や統合のことを言うならば、もともとパイディア計画には、先述した第3の柱を中核とする方法が提起されていたのである。このことは、おそらくパイディアのリーダー達も周知であるだろう。実際に、筆者がロバーツに「計画を導入するためにいちばん最初に何をすればよいですか」と尋ねたところ、「まずはセミナー（第3の柱）から始めることであると思いますし、NPCでもそのように教えています」という返答が帰ってきている²⁷。

第3の柱がパイディア計画を導入する際のインパクトであり、なおかつオリジナルの計画では単

資料3 知的操作能力「批判的な読み」「推論」のルーブリック

	4（すばらしい）	3（とてもよい）	2（のびている）	1（これから）	0（点数なし）
批判的な読み	・批判的な読みに対して、はっきりと焦点化した対応ができる	・批判的な読みに対して、焦点化した対応ができる	・批判的な読みに対して、焦点化した対応をしようと試みる	・批判的な読みに対して、焦点化した対応がうまくできない	・批判的な読みに対して、焦点化した対応ができない
推論	・議論にタイミングよくかみ合ったコメントができる ・コメントや質問をして議論を表面的な内容から複雑な概念へと移行させることができる ・テキストや他の例をしっかりと言論にできる ・タイミングよく適切なコメントができる	・前に出た観念や質問と関連するコメントができる ・議論を表面的で散発的な質問のレベルを乗り越えさせるような対応ができる ・テキストや他の例を論拠にできる ・時々タイミングよく適切なコメントができる	・関連付けようと試みる ・理解しようと試みる ・時々例を通して論拠にできる ・適切なコメントができるが、タイミングはよくない	・関連がある質問に対応することはできる ・前に出た意見や概念を繰り返して言うことはできる ・せりふを使って論拠にできる	・適切でタイミングのよいコメントができない ・関連付けられない ・表面的なところに留まっている ・意見に論拠を持ってない

出典）Roberts, T. (et.al.) *The power of paideia Schools: Defining Lives Through Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1998, pp.107-108.

元を構成する際のコアであることが認識されながらも、あえて屋上屋の批判を恐れずにコーチ・プロジェクトを提唱したことは何を意味するか。ここで筆者は、やはりパイディアにおいて何らかの変容があったのではないかと考えないわけにはいかない。端的にいうならば、その変容とは、パイディア・スクール全体の教育目的・目標の重点が、80年代までの諸価値・観念の深化という内容知的な目標から、知的操作・思考の育成という方法知的な目標にシフトしてきたということではないかと考えられる。これについては、現段階では仮説的な見解にとどまるものであるが、こうした傾向を示す根拠は、第3の柱をめぐる90年代の提唱の中にも見出すことができる。実は、先に示した思考操作能力のルーブリック（資料3）は、もともとは第3の柱で用いられることを想定して提起されたものである。また、この他にも、第3の柱で行われるセミナーの中で、子どもの発言を教師評価・自己評価・相互評価の観点からチェックする評価シートが提唱されているが、このシートの項目にしても、そもそも第3の柱が目標にしていた価値・観念の深化というよりは、討論の技能をめぐる知的操作の能力や態度から構成されている。

資料4 セミナーの評価シート

名前 ジェームス・マッキンタイヤ		クラス 3学期 幾何									
テキスト	日時	1-9/9	1-9/11	【読解指導】	【平方根】	112ページ以降	1-9/21	1-9/25	1-9/29		
		9/9	9/11	9/23	10/8	10/21	11/25	11/29			
敬意を払って聞く コメントを言う		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
						✓		✓			
じゃまをしない					✓			✓			
								✓			
3回以上話す 会話・推論 テキストを言及する 質問をする 説明・正当化する							✓				
		✓			✓		✓	✓			
			✓			✓	✓	✓			
		✓			✓		✓	✓			

出典) Roberts, Terry & Billings Laura, op. cit., 1999, pp.68-69.

5. 80年代の批判を乗り越えるために

— むすびにかえて

以上のような方法知へのシフトという見方が、90年代のパイディア実践での一般的な傾向を示したものである外れでないとするならば、先に整理した80年代の批判を踏まえつつ、90年代のパイディア実践の展開に関していくつかの点を指摘できる。以下におのおのの批判について現段階で言えることについて述べ、あわせてその点について今後検討していく必要のある課題を示して、本稿のむすびにかえたいと思う。

第一に、平等観と最低必要量の発想に関してである。この点については、パイディア・スクールでは例示したような評価シートやルーブリックが3つの柱の授業にふさわしい評価方法として奨励されているが、これらはたんなる結果責任、説明責任という機能以外に、教育方法的にも重要な意義を見出せる。ルーブリックや評価シートは評価基準を示すものであり、すべての子どもに対する一定の学習成果の到達や必要最低量の考えとなじみやすいものである。そのため、パイディア計画ではやはりすべての子どもに一定の学習成果へ到達させることが意図されていると考えられる。

第二に、教育内容の文化規定性についてである。この点については、本来、パイディア・スクールでの教育内容や教材を逐一検討していく必要があるが、パイディアがこうした文化性の顕在化しやすい内容知から遠ざかって、方法知へとシフトしているとするならば、少なくとも文化性の問題からは離れていくのではないかと、現段階では指摘しておきたい。

第三に、経済的な階級性についてである。この点についてもまだ明らかにならない点が多いが、少なくとも90年代のパイディア実践が、カーノイらが主張した専門職業訓練を導入する方向には向かっていないということは指摘できる。そもそも現代版自由教育を標榜するパイディア計画は、専門職業訓練を取り入れた時点で、その思想に致命的な破綻がくるわけであるし、この意味で90年代のパイディア・スクールは、それとは全く逆に、

思考そのものを学習する学校として、その一般性をますます強くしているようである。

ただ一方で、アップルが述べたような批判、すなわち学校側が階級性を自覚することにパイディア・スクールがどのように接近していくかについては、本稿では明らかになっていないので、今後の課題としたい。

注

- 1 順に Adler, M. J. *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, Macmillan, 1982; Adler, M. J. *Paideia Problems and Possibilities: A Consideration of Questions Raised by the Paideia Proposal*, Macmillan, 1983; Adler, M. J. and The Paideia Group. *The Paideia Program: An Educational Syllabus*, Macmillan, 1984.
- 2 National Paideia Center "Sites & Schools: Introduction," NPC Homepage, <http://www.paideia.org/schools/default.htm>, 10/01/2003.
- 3 パイディア計画における職業教育の位置については、たとえば Adler (et. al.), *op. cit.*, 1984, pp. 157-160. 等を参照。
- 4 Adler, *op. cit.*, 1982, p.7. なお、訳出においては、M・J・アドラー／佐藤三郎『教育改革宣言』教育開発研究所、1984年、を参考にした。
- 5 Ibid., p.2.
- 6 Ibid., p.15.
- 7 以上の3つの下位目標は、Ibid., pp.16-17.
- 8 なお、今村令子は、80年代の教育改革論議には、経済面だけでなく教育面からのアプローチもあったとしており、その例としてボイヤーの『ハイスクール』やサイザーの『ホーレスの妥協』を挙げている（今村令子『教育は「国家」を救えるか——質・均等・選択の自由』東信堂、1987年、112頁）。彼らがともにパイディア・グループに所属していることは、パイディア計画の教育改革論の教育性を裏付ける上で示唆的な事実である。
- 9 Adler, *op. cit.*, 1982, p.22.
- 10 ノースカロライナ州ジェッセ・ワートン小学校（NPC指定のモデル校）のホームページより。 <http://schools.guiford.k12.nc.us/spages/WTN/programs.html>, 10/01/2003.
- 11 たとえば Wiggins, G. & McTighe, J. *Understanding by Design*, Association for Supervision and Curriculum Development, 1998, p.159.
- 12 Adler, M. J. "Didactic Instruction," Adler (et. al.), *op. cit.*, 1984, pp.47-55.
- 13 Sizer, T. "Coaching," Adler. (et. al.), *op. cit.*, 1984, pp.32-46.
- 14 たとえば Ravitch, D. "The Paideia Proposal: A Symposium. The Proposal in Perspective," *Harvard Educational Review*, v53n4, 1983.
- 15 なお、このレベルでの批判には、ほかに民主主義概念を巡るものがあるが、これについては本稿の後の展開とは直接関連しないため、本稿では割愛する。しかし民主主義概念もパイディア計画を考えるに当たっての重要なテーマであるので、今後改めて論じてみたい。
- 16 Adler (et. al.), *op. cit.*, 1984, pp.1-4.
- 17 松浦良充「研究ノート パイディア教育改革提案（一九八二—四年）の問題——M・J・アドラー教育改革論の批判的検討」『教育哲学研究』第54号、1986年、65頁。
- 18 たとえば McKenzie, F. D. "The Paideia Proposal: A Symposium. The Yellow Brick Road of Education," *Harvard Educational Review*, v53n4, 1983.
- 19 Adler, *op. cit.*, 1983, pp.28-29.
- 20 Carnoy, D. "The Paideia Proposal: A Symposium. Education, Democracy, and Social Conflict," *Harvard Educational Review*, v53n4, 1983; Berry, M. F. "The Paideia Proposal: A Symposium. Qualified Praise for Liberal Learning," *Harvard Educational Review*, v53n4, 1983.
- 21 Apple, M. W. "Old Humanists and New Curricula: Politics and Culture in the Paideia Proposal," *Curriculum Inquiry*, v15n1, 1985, p.99.
- 22 Adler, *op. cit.*, 1983, p.48.
- 23 Adler, *op. cit.*, 1982, pp.73-75.
- 24 Arnold, G. (et. al.) "Introducing the Wednesday Revolution," *Educational Leadership*, v45 n7, 1988, p.48. など。
- 25 Roberts, T. & Billings, L. *The Paideia Classroom: Teaching for Understanding*, Eye On Education, 1999, pp.27-28.
- 26 E-mail from Roberts, 2003.1.11.
- 27 Idem.

（博士後期課程）